

PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL - A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO DO YÁZIGI

Mirela Magnani Pacheco (UFS e Yázigí)

mirela1980@hotmail.com

Simone Silveira Amorim (UFS e Yázigí)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o papel do professor tem se firmado não somente como de um receptor e transmissor estático de informações produzidas e difundidas por teóricos de uma disciplina, mas também como construtor de conhecimento, pesquisador e crítico da sua própria prática.

O livro didático torna-se, portanto, objeto constante de análise e crítica por parte desse profissional, além de ser ferramenta importante da prática diária. Caberá ao professor desvendar possíveis ideologias e valores subjacentes ao livro didático, objetivando melhorar sua prática e, conseqüentemente, cumprir sua função de educador junto aos seus alunos.

Segundo Elias (1994) as ações dos indivíduos são interdependentes entre si e cada “elo” da “corrente social” necessita do outro para existir. Portanto, entre professores, teóricos e alunos também existe um “laço” que os une em prol de um objetivo comum: o ensino e a aquisição/aprendizado¹⁷.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade” (Elias, 1994, p. 23).

¹⁷ “Na perspectiva de Krashen, a aquisição” é um processo inconsciente, enquanto a “aprendizagem” é um processo consciente. Assim, “adquirir” significa “captar” uma língua, saber usá-la, enquanto “aprender” significa saber as regras de uma língua e poder falar sobre elas” (Oliveira, 2005, p. 129).

Para que seja feita uma boa análise dos livros didáticos a serem adotados, é preciso que o professor conheça a história do ensino de línguas no seu país - nesse caso especificamente da Língua Inglesa - bem como os métodos¹⁸ e abordagens¹⁹ que acompanham a elaboração desses livros.

O objetivo do presente trabalho será, portanto, conhecer o percurso histórico do ensino de Inglês no Brasil, alguns métodos que têm sido utilizados ao longo da história, bem como averiguar o funcionamento da abordagem comunicativa nos livros didáticos produzidos pelo Yázigi.

ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

A implantação do ensino de Inglês no Brasil se iniciou com a vinda de D. João VI, a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro em 1808 e o aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. O referido monarca assinou um decreto em 22 de junho de 1809, criando a primeira Cadeira de Inglês no Brasil, tendo como propósito o “aumento e prosperidade da instrução pública” (Moacyr, 1936, p. 61).

O primeiro professor de Inglês no Brasil de que se tem notícia foi o padre irlandês Jean Joyce, nomeado em 9 de setembro de 1809. De acordo com Oliveira (1999), o ensino da referida língua limitou-se a objetivos mais imediatos, constituindo-se em uma disciplina complementar aos estudos primários. É o que se infere com o prefácio do “(...) *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para*

¹⁸ Para Leffa, o termo método foi usado no passado de maneira abrangente, referindo-se desde a fundamentação teórica até a elaboração de normas para a criação de um curso de línguas estrangeiras. Ele não trata dos pressupostos teóricos, mas das *normas de aplicação* desses pressupostos e determinará como a abordagem será aplicada na prática, quais técnicas serão utilizadas, as regras para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos e até mesmo normas de avaliação para a elaboração de um curso. Em suma, “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem” (Leffa, 1988, p. 211).

¹⁹ Utiliza-se aqui o conceito de Leffa de abordagem como sendo um termo mais abrangente que o de método e que “(...) engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988, p. 211).

Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras, (...) de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Impressão Régia” (Oliveira, 1999, p. 29).

Em 2 de dezembro de 1837, o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos fundou o Colégio Pedro II, que foi a primeira instituição de ensino secundário. O Inglês se tornou então parte do currículo oficial das escolas secundárias em todo o país.

Na reforma realizada pelo Marquês de Olinda através do Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, o Inglês foi incluído no quinto ano, no qual se estudava composição, conversa e aperfeiçoamento da língua. Com o Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862, assinado pelo ministro Souza Ramos o curso de Inglês passou a ser ensinado somente a partir do terceiro ano (Oliveira, 1999).

O Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, estabeleceu o ensino Inglês do quarto ao sétimo ano. Com o Decreto nº 613 de 1º de maio de 1876, Reforma do Ministro Cunha Figueiredo, o Inglês passa a ser ensinado apenas no quinto ano. A Reforma do conselheiro Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, aumentou a carga horária e a língua passou a ser lecionada no terceiro e quarto anos. Na reforma realizada por Benjamim Constant Botelho de Magalhães em 1890 o Inglês e o Alemão foram excluídos do currículo obrigatório Oliveira (1999).

Algumas outras reformas influenciaram o ensino de Inglês no Brasil. Essa disciplina teve sua popularidade aumentada a partir da década de 1920, com a chegada do cinema falado. No entanto, apesar do prestígio alcançado após a segunda guerra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira dos currículos do ensino médio.

A importância das línguas estrangeiras foi em parte restabelecida com a resolução 58 de 1º de dezembro de 1976, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna (Porto e Batista, 2005).

Num panorama mais recente, a promulgação da última LDB (Lei 9.394/96), tornou o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

Essa lei resgata a importância da língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.

Essa breve exposição histórica do ensino de Inglês no Brasil permite observar o caminho percorrido por essa disciplina até a atualidade. A seguir, explicitaremos o esforço dos teóricos, ao longo da história, para pensar em metodologias que proporcionassem um aprendizado²⁰ eficaz da língua Inglesa, além de facilitar o trabalho do professor.

DO MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO À ABORDAGEM COMUNICATIVA

Diversos autores têm estudado e dividido os métodos²¹ utilizados, ao longo das décadas, para ensinar uma língua estrangeira²². Abordaremos aqui, de maneira concisa, alguns desses métodos que antecederam o surgimento da abordagem comunicativa.

O primeiro método, baseado no estudo do grego e do latim na antiguidade, foi o método da gramática e tradução, que tinha por princípio básico o estudo de textos clássicos e regras gramaticais.

Depois de sofrer muitas críticas, esse método dá lugar ao chamado método direto, que pregava a exposição direta do aluno ao idioma estudado, sem intermédio da língua materna. Esse método, surgido em meados do século XIX na Europa, chegou ao Brasil em 1932. Segundo Leffa (1988), o método direto foi criticado pelos Americanos, que adotaram na década de 30 o método de leitura.

²⁰ Será utilizado nesse texto o termo aprendizagem que valerá tanto para aquisição quanto para aprendizagem propriamente dita, já que não existe um termo abrangente para essas duas acepções apesar de alguns teóricos terem sugerido o termo "desenvolvimento".

²¹ Utilizaremos aqui o termo método apenas como distinção entre os diversos métodos/abordagens que antecederam o que alguns teóricos convencionaram chamar de "abordagem" comunicativa, objeto desse estudo.

²² Leffa (1988) faz uma distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira. No estudo da segunda língua, o aluno tem contato com a língua estudada dentro da comunidade em que vive, fora da sala de aula; já no de língua estrangeira, a comunidade não usa a língua estudada em sala de aula.

Esse método também recebeu diversas críticas até ser substituído pelo método audiolingual, que foi implantado para ensinar línguas estrangeiras às tropas de países aliados durante a Segunda Guerra Mundial. Os alunos eram expostos a diálogos gravados e repetiam as sentenças até que as estruturas lingüísticas fossem memorizadas. Esse método era baseado no behaviorismo de Skinner, que defendia o aprendizado através do reforço de um comportamento desejável.

Na década de 60, novas teorias psicológicas como o humanismo e o cognitivismo fizeram com que esse método também entrasse em declínio. Finalmente, na década de 70, os lingüistas europeus, aliados à escola americana de Chomsky, criaram a abordagem comunicativa.

Wilkins (1976) e Van Ek (1976) estudaram as noções e funções que normalmente se expressavam dentro de uma língua. Wilkins dividiu as noções em: categorias semântico-gramaticais (tempo, espaço, quantidade, caso, etc.) e categorias de funções comunicativas. Van Ek dividiu as funções em seis categorias (1) expressando e descobrindo informações factuais (identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (expressando ou perguntando sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (pedir a alguém para fazer algo, etc.), (6) socialização (cumprimentar, despedir-se, etc.) (Leffa, 1988, p. 14)

O material didático para a abordagem comunicativa deve ser elaborado dentro dessas taxonomias. Essas funções comunicativas devem se repetir ao longo do material, aparecendo em diferentes níveis de formalidade e situações de uso. É a chamada abordagem espiral. O contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante é que vão determinar a escolha do expoente lingüístico.

O expoente lingüístico nada mais é que o item lingüístico que será escolhido pelo falante para expressar uma função comunicativa. A escolha adequada desse item é determinada pela competência comunicativa do falante.

Segundo Brun (1998), o aspecto afetivo também é de grande valia para a aprendizagem da língua estrangeira e na abordagem comunicativa não é diferente. Quando a interação entre professor e a-

luno é saudável, a aprendizagem acontece de maneira mais fácil. A autora coloca que quando não há este espaço afetivo, podem ocorrer dificuldades de aprendizagem.

O trabalho sobre as estratégias de aprendizagem é um excelente meio de criar um espaço no qual os aprendizes possam expressar de maneira sistemática suas idéias e suas práticas de aprendizagem. Este espaço privilegiado e uma atmosfera serena e favorável ao ensino parecem essenciais no desarmamento de muitos problemas de ordem afetiva, que podem entrar a aprendizagem da língua (Brun, 1998, p.111)

Segundo Ribeiro (2006) o modelo da década de 80, proposto por Hymes, divide as aulas da abordagem comunicativa em três momentos chamados de apresentação - quando o aluno é apresentado aos novos itens lingüísticos; prática - momento em que esses itens são praticados de maneira controlada e produção - quando o aluno é encorajado a produzir livremente, utilizando os itens praticados na fase anterior. Todos esses procedimentos devem ser combinados para que a comunicação e a interação facilitem o processo de aquisição da nova língua.

A competência comunicativa

O desenvolvimento da competência comunicativa é importante para que o aprendiz possa se comunicar fazendo uso da língua alvo. A partir daí, o aluno estará apto a fazer as escolhas certas na hora de comunicar suas idéias e sentimentos adequando-se à situação em que está inserido, ao grau de formalidade apropriado à situação, além da escolha de respostas adequadas para determinadas perguntas, do uso de estratégias (mímicas, gestos, etc.) e da produção de enunciativos gramaticalmente aceitáveis.

Segundo Savignon (1983), o desenvolvimento das quatro competências comunicativas (gramatical, discursiva, estratégica e sociolingüística) de Canale e Swain (1980), faz-se necessário à comunicação efetiva do falante. Somente o falante que saiba utilizar essas quatro competências será considerado proficiente no uso da língua estrangeira.

Os quatro componentes da competência comunicativa (...) são a competência gramatical, a competência sociolingüística, a competência discursiva e a competência estratégica. (...) Juntos, esses quatro compo-

nentes sugerem um modelo de competência comunicativa como base para a organização curricular e a prática de sala de aula. (Savignon, 1983, p. 35 - tradução nossa)

Apesar de não haver uma rigidez quanto à ordem de uso das quatro habilidades na abordagem comunicativa, é importante salientar que elas são trabalhadas dentro dessa abordagem de forma equilibrada e são fundamentais para a formação de falantes proficientes (Leffa, 1988).²³

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO: A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO CEP 1

Analisaremos aqui algumas tarefas do livro adotado pela escola de Inglês Yázigi para o ensino de Inglês através da abordagem comunicativa. O livro escolhido para a análise é o primeiro do estágio iniciante do *Communicative English Program* (CEP). Serão comentadas tarefas de *apresentação de língua*, *tarefas comunicativas*, *tarefas de leitura* e por fim *tarefas escritas*. Essas tarefas serão analisadas quanto à aplicação da abordagem discutida anteriormente.

O objetivo desse estudo é mostrar como se materializam as teorias metodológicas dentro do material didático adotado por esta rede de escolas. A seguir, analisaremos como as três fases (apresentação, prática e produção) da aula se manifestam nas tarefas do livro em questão.

Tarefas de apresentação de língua

A primeira tarefa a ser analisada é o *Opening* (p. 41- Fig. 1 e 2) da unidade 4 do livro, que tem como objetivo - segundo descrito no manual do professor - dar aos alunos a oportunidade de brincar com a língua através do reconhecimento de rimas numa música, além de introduzir o tópico da unidade.

²³ The four components of communicative competence (...) are grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. (...) Together, these four components suggest a model of communicative competence as a basis for curriculum design and classroom practice (Savignon, 1983, p.35).

Na tarefa 1, os alunos terão que formar pares de palavras que rimem, partindo de um exemplo já feito no livro.

Fig.1 (Opening – Tarefa 1)

smile	clear	style	guess
play	high	there	sky
confess	hair	are	say
star		ear	

Na tarefa 2, os alunos deverão escutar a música e completá-la com as palavras que faltam, que são as mesmas da tarefa anterior. Nesse momento, os alunos poderão verificar como as rimas se organizam ao longo da canção, recurso esse que facilita a memorização de estruturas lingüísticas e vocabulário novo (Porto, 2007).

Fig.2 (Opening – Tarefa 2)

<i>What's Your Sign?</i>	<i>Des're</i>
What's your sign?	So they _____.
Do you know?	I'm a butterfly,
Let me guess:	I like to _____.
You're Scorpio.	I'm always aiming into the _____,
What's your rising?	I point my arrows extremely _____.
Where's your moon?	
Scorpios are pretty cool.	
See, I'm a Sag,	

Podemos observar que o próprio material didático favorece a utilização de uma atividade lúdica e prazerosa para os alunos. Recurso esse que, segundo Brun (1998), pode ser usado como técnica para remediar as dificuldades de aprendizagem em língua estrangeira.

No ensino de línguas, duas técnicas com grande potencial para trabalhar o aspecto relacional da aprendizagem são valorizadas pela sua eficácia e por sua facilidade de utilização: o treinamento em estratégias de aprendizagem e a incorporação de atividades lúdicas. (Brun, 1998, p. 110)

Além do aspecto lúdico, os alunos exercitarão a habilidade auditiva cuja importância é ressaltada por Porto (2007). Quanto ao modelo de condução dessas atividades, "(...) Field (2002) apresenta o formato-padrão de aulas para ensino da habilidade auditiva em três estágios: pré-audição (*pre-listening*), audição (*listening*) e pós-audição (*post-listening*)" (Porto, 2007, p. 3).

O livro analisado segue esse padrão à medida que propõe no manual dirigido ao professor (p. 61), que sejam discutidos com os alunos aspectos anteriores (discussão do tema da música, por exemplo) ou posteriores à execução da atividade propriamente dita.

A outra atividade que trabalha a habilidade auditiva é o *Conversation Scenes* (p. 44 – Fig. 3). Na tarefa 1, o aluno escutará um programa de rádio e terá de marcar as alternativas corretas de acordo com o que escutar.

Figura 3 (*Conversation Scenes* – Tarefas 1 e 2)

<p>Task 1</p> <p>Listen to the conversation and check the correct choices</p> <p>1. This is a</p> <p>() Face to face conversation</p> <p>() Conversation between friends on the phone</p> <p>() Radio program</p> <p>(...)</p> <p>Task 2</p> <p>Work with a partner</p> <p>1 What's Brad like? What's his ideal mate like? Refer to the horoscope chart and write down</p> <p>Three characteristics for each</p> <p>(...)</p> <p>2 What sign could Brad's ideal mate be?</p>

Segundo Leffa (1988, p. 15),

(...) o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso de língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.).

Por essa razão, no momento da audição, o aluno deverá focar sua atenção aos aspectos que possam facilitar a compreensão da conversa: os ruídos do ambiente, as vozes dos falantes, as palavras-chave etc.

Na tarefa 2 (p. 44 – fig. 3), os alunos precisarão extrair da conversa informações mais específicas. A tarefa 3 (p. 45) pede que os alunos escutem novamente a conversa, dessa vez prestando atenção aos itens lingüísticos que foram mencionados e que serão utilizados por eles na atividade de prática que virá a seguir.

TAREFAS COMUNICATIVAS (PRÁTICA E PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA)

Apesar da abordagem comunicativa ser centrada no aluno, Leffa (1988), o papel do professor é fundamental para facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor “(...) tenha uma preocupação ao mesmo tempo com o conteúdo de sua matéria e com as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para o tratamento adequado desse conteúdo” (Oliveira, 2005, p. 119).

Na atividade em questão, *Focus on Language 1* (p. 46 – fig. 4), o papel de mediador e, conseqüentemente, de facilitador, é evidenciado quando o professor, antes de fazer a atividade proposta, pratica com os alunos exemplos fictícios para que eles usem os itens lingüísticos e sintam-se mais seguros para realizar a tarefa.

Na tarefa 1, os alunos caminham pela sala entrevistando o maior número possível de colegas em um tempo previamente estipulado pelo professor. Posteriormente, os alunos reportam informações sobre alguns dos entrevistados e é nesse momento que ocorre o *input* da teoria de Krashen, representado pela fórmula: $i+1$, onde o “i” é a competência atual que o indivíduo tem da língua e o “1” um item lingüístico além dessa competência (Oliveira, 2005).

Figura 4 – (Focus on language 1 - Tarefa 1)

Name	Birthday	Star sign


Numa fase posterior, os alunos produzirão enunciados de maneira mais livre. É o que propõe a tarefa chamada *Focus on communication* (p. 50). Esse momento é chamado de produção de língua e também encoraja os alunos a interagirem, prestando atenção a outros fatores que envolvem a comunicação, tais como aspectos culturais ou o contexto comunicativo em que os falantes estão inseridos. Detalhes

esses que fazem a diferença na hora de se comunicar numa língua estrangeira.

Tarefas de leitura

Segundo Porto (2007), Holden e Rogers (2001) dividiram a leitura nas aulas de língua estrangeira em “rápida” (*skimming* ou procura de informações gerais do texto), “intensiva” (*Scanning* ou procura de informações específica do texto) e “extensiva” (Leitura por prazer). A tarefa de leitura analisada aqui está no *Resource Book* (p. 25 e 26 –fig. 5) que trabalha com a leitura intensiva. O aluno terá que ler um texto retirado de uma página da Internet e preencher as lacunas com informações pessoais e a respeito do seu “par ideal”.

Figura 5 (Writing – Tarefa 1)



The image shows a screenshot of a web browser window displaying a registration form for 'Cyber Love Matchmakers Club'. The browser's address bar shows the URL 'www.matchmakersclub.com'. The page content includes a welcome message and a registration form with the following fields and options:

- Who are you?**
 - Man
 - Woman
- Send a picture**
 - Yes
 - No
- Who would you like to meet?**
 - Man
 - Woman
- Username or real name**: A text input field.

Para isso, o aprendiz precisará fazer uso de estratégias de leitura, observando palavras-chave, identificando palavras cognatas e até mesmo fazendo uso do dicionário. Tudo isso para que ele tente se comunicar através de um gênero emergente, familiarizando-se com o formato desse “novo” gênero e com os textos multimodais que o constituem (sinais, figuras, layouts, etc.). Nesse sentido, o estudo do gênero possibilita a compreensão do que acontece com a linguagem quando é utilizada em uma interação social determinada.

A tarefa analisada permite que o aluno possa dominar as características do gênero textual que está sendo apresentado e produzir seus próprios textos. É o que defendem Schneuwly e Dolz (1997) no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais na escola.

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como alvo. (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 79)

Tarefas escritas

Após o preenchimento das informações na tabela da atividade da p. 26, os alunos deverão partir para a seção *Checking out* (p. 27 – fig. 6). Na tarefa 1, os alunos deverão escrever as perguntas usadas para descobrir informações a respeito de uma terceira pessoa (aniversário, signo, etc.).

Figura 6 (*Checking out* – Tarefas 1 e 2)

How much did you learn in this unit?
Take the quiz and find out.

Checking Out

Task 1
What do you say to find out someone's
1 birthday?

Task 2
Now imagine how you would give information on these items.
Your
1 birthday

Na tarefa 2, os alunos darão informações específicas a respeito de si mesmos (aniversário, signo, etc). Dessa forma, os itens linguísticos da unidade serão revisados e colocados em contexto através das funções comunicativas propostas. Finalmente, na tarefa 3 (p. 27 – fig 7), os alunos deverão preencher uma tabela com vocabulário relacionado ao tópico da unidade.

Figura 7 (*Checking out* – Tarefa 3)

Task 3
Write down personal characteristics and free time activities. (at least 8 of each)

Personal Characteristics	Free Time Activities

Após fazer essas tarefas, o professor pode solicitar que os alunos produzam um pequeno texto usando as informações colocadas na seção *Checking out*. Para Porto (2007), “(...) Assim como a habilidade oral, a escrita requer a produção de enunciados dotados de

sentido e adequados ao contexto em que estão sendo produzidos”. Por essa razão, as tarefas escritas deverão ser passadas de maneira contextualizada, pedindo que os alunos utilizem as características dos gêneros textuais apresentados na fase de leitura. É importante ainda que o professor forneça um modelo aos alunos, com as características que se espera que sejam produzidas por eles em seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração desse trabalho, desenvolvemos uma visão mais apurada da aplicabilidade da abordagem comunicativa dentro do livro didático adotado pela rede de ensino de idiomas Yázigi. A partir da análise do livro 1 do CEP (*Communicative English Program*), esperamos abrir caminho para outras pesquisas, conduzidas por professores que tenham interesse em analisar os outros volumes dos livros do CEP (estágios 2 ao 4), bem como outros livros que estejam sendo adotados pela rede nos estágios intermediário, avançado, ou em programas voltados para crianças e adolescentes como o Kids, o Magic Links ou o Yteen.

Esperamos também que essa pesquisa não se restrinja apenas ao Yázigi, mas que se estenda às outras escolas que tenham interesse em analisar o material didático que vem sendo adotado em suas aulas, quanto ao uso efetivo da abordagem comunicativa no ensino de língua Inglesa.

Através de análises como essa, torna-se possível julgar se um livro didático está ou não de acordo com os padrões metodológicos exigidos para a aplicação da abordagem comunicativa e, portanto, se está ou não atendendo às necessidades de professores e alunos.

Além disso, as escolas poderão, através da vivência didático-pedagógica dos professores com o material adotado, verificar se os livros necessitam de material extra para as aulas, de reformulação dos conteúdos ministrados em cada estágio e até mesmo de reedição para publicação de material satisfatório e atualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Simone Silveira. *A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe*. São Cristóvão: UFS. Dissertação de Mestrado, 2006.

BATISTA, Maria Luíza W. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **In:** SANTANA, Givaldo et al. *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005, p. 15-33.

BRUN, Milenna. *Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção*. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 105-117, jul/dez. 2003. Disponível em:
http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/dificuldades_na_aprendizagem_de_linguas.pdf

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GALLY, Christianne de Menezes. *Brício Cardoso no cenário das Humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1874)*. São Cristóvão: UFS. Dissertação de Mestrado, 2004.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. **In:** BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: Subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823 – 1853*. Vol. 1. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1936.

LIMA, Enny Marins de. Teoria transformacional e ensino de línguas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981. 160 p. (Coleção Lingüística e Filologia).

OLIVEIRA de, Luiz Eduardo Meneses. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas: Unicamp/Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado, 1999.

OLIVEIRA, Renilson. Percursos teóricos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In PORTO, Maria Augusta. Dissertação de Mestrado. Aracaju: UFS, 2007.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino de Gramática. In: Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2006, Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>> Acesso em 10 jul. 2007, 14:53.

SANTANA, Givaldo et al. *Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005, p. 107-135.

SAVIGNON, Sandra *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* – Massachusetts: Addison -Wesley Publishers Ltda, 1983.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Rojo, Roxane e Cordeiro, Glais Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

TICKS, Luciane Kirchhof. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, vol. 8. nº 1. jan/jun. 2005, p. 15-49.